

Seiffert, Johannes Ernst

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 51-66. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Seiffert, Johannes Ernst: Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 51-66* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231417 - DOI: 10.25656/01:23141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231417>

<https://doi.org/10.25656/01:23141>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

| | |
|-------------------|---|
| Vorwort | 5 |
|-------------------|---|

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

| | |
|--|----|
| Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . . | 13 |
|--|----|

EGON SCHÜTZ

| | |
|---|----|
| Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität | 23 |
|---|----|

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

| | |
|---|----|
| Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen | 33 |
|---|----|

JOHANNES ERNST SEIFFERT

| | |
|---|----|
| Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums | 51 |
|---|----|

FRIEDHELM BRÜGGEN

| | |
|---|----|
| Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ | 67 |
|---|----|

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

| | |
|--|----|
| Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik | 79 |
|--|----|

OSWALD SCHWEMMER

| | |
|--|----|
| Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung | 87 |
|--|----|

MICHAEL BRUMLIK

| | |
|--|-----|
| Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik | 103 |
|--|-----|

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

| | |
|--|-----|
| Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis | 119 |
|--|-----|

FRIEDRICH KÜMMEL

| | |
|---|-----|
| Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“ | 121 |
|---|-----|

HANS-MARTIN SCHWEIZER

| | |
|----------------------------------|-----|
| Kunst und Wissenschaft | 127 |
|----------------------------------|-----|

GOTTFRIED BRÄUER

| | |
|--|-----|
| Situation, Möglichkeit, Können | 137 |
|--|-----|

HELMUT SCHAAL

| | |
|---------------------------------|-----|
| Der Lehrer als Person | 147 |
|---------------------------------|-----|

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

| | |
|---|-----|
| Theorie und Praxis in der Lehrerbildung | 155 |
|---|-----|

KARL HEINZ GÜNTHER

| | |
|---|-----|
| Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung | 165 |
|---|-----|

GOTTHILF GERHARD HILLER

| | |
|--|-----|
| Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit | 175 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE | 189 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Die Mitarbeiter dieses Heftes | 192 |
|---|-----|

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung

Zu einer Praxistheorie der Projektstudiums

Heißt „Theorie“ *Schau*, so schließt ihr Begriff das opportun scheinende Ignorieren des Zeitalters, der Epoche aus. Im folgenden wird davon ausgegangen, daß Theoriebildung im Zeitalter- und Epochenbezug zu geschehen habe. Wir Menschen, die wir Theorien bilden – im Alltag befangen-unbefangen als Ansichten –, befinden uns in der kritischen Phase der Geschichte, in der darüber zu entscheiden ist, ob es überhaupt noch Geschichte geben soll. Diese kritische Situation ist stets im Auge zu behalten.

Obwohl die Atomkriegsgefahr ebenso wie die Ökozidgefahr mit jedem Tag zunimmt – die umgekehrte Annahme, daß sie mit jedem Tag abnimmt, ist als ganz abwegig evident –, tun die meisten noch vor sich und anderen, als könnten sie die eigene Haut retten. Wer für sein Land und für die Erde und das Leben auf ihr denkt, wird diese gemeingefährliche Naivität nicht teilen können. Nächst dem, daß er schreit oder schreibt (oder schweigt), wird er Erfahrungen aus getätigten Strukturreformexperimenten durcharbeiten, die in der Hoffnung begonnen wurden, einer heilsamen Wendung des Menschheitskurses vorzuarbeiten. Er wird zusehen, ob er dabei zu diskussionswürdigen Einsichten gelangt.

Projektstudium – *selbstorganisiert, praxisbezogen, erfahrungsintensiv* – ist ein Versuch einer Strukturreform in einer staatlichen Reformuniversität, der Gesamthochschule Kassel, und deren Umfeld, auf vielfältige kreative Verbindungen zwischen Hochschule und Region hin tendierend, und zwar im Bereich der Ausbildung vor allem von Lehrern. In diesem Projektstudium spielt das Unvermutete eine konstitutive Rolle und macht das ganze Unternehmen zum geistigen Abenteuer, nicht eben zur Freude von Vertretern technokratischer Tendenzen. Dieses Projektstudium lockte – und lockt hoffentlich weiterhin – interessierte Studenten an. Aber ist es wirklich das geistige Abenteuer, sozusagen HUMBOLDT durch die Hintertür, das sie anlockt? Ich kann nur sagen, daß es mich lockt. Andere mag daran anderes locken.

Aus meinem eigenen Praxisvorlauf ergaben sich mir Überlegungen, die einem tiefen Umbruch im Feld wissenschaftlicher, insbesondere bildungswissenschaftlicher Bemühung gleichkommen und diese auch eine große Strecke, um nicht zu sagen in Gänze neu entwerfen. Ein kleiner Ausschnitt dieser Überlegungen soll im folgenden die Form einer Skizze gewinnen. Ich baue sie wie folgt auf: (1) Flanerie und Verantwortung; (2a) Herstellung der Erfahrungsfähigkeit; (2b) Selbsterfahrungsberichte; (3) Verankerung der Wissenschaft im Leben; (4) Praxisvorlauf und Kommunikation: (a) Wissenschaft als „kaputte Kommunikation“? (b) Mit dem warenförmigen Alltagsverhalten brechen ...; (c) Das technikförmige Alltagsverhalten problematisieren ...; (d) Praxisvorlauf und neues Selbstbewußtsein; (e) Praxisvorlauf und Kommunizierbarkeit der Wissenschaft; (5) Phasen der Sinnproduktion im Projektstudium.

1. Flanerie und Verantwortung

Seit den Surrealisten, seit WALTER BENJAMIN, seit den Situationisten ist die Möglichkeit ausgearbeitet, dem mörderischen Unsinn des TAYLORISMUS die von diesem verworfene Flanerie entgegenzusetzen. Die Flanerie birgt das Schöpferische der Umwege, der TAYLORISMUS das Sterile der Verkürzung. Wir haben auf einem allerdings nicht nur fruchtbaren, sondern eher furchtbaren geschichtlichen Umweg gelernt, die Verkürzung zu fürchten. Wir haben beispielsweise gelernt, daß auf der einen Seite TAYLORISMUS und ökologische Verantwortungslosigkeit, auf der anderen Flanerie und Verantwortung zusammengehören. Vielen mag ein schöpferisches Fausein im Horizont globaler Verantwortung kaum denk- und vorstellbar sein; denn allzulang hat die ruinöse protestantische Ethik Verantwortung an wütenden Gewerbefleiß gebunden. Diese mittlerweile tief eingefleischte Verbindung gilt es auseinanderzukoppeln. Es gilt, aus der Raserei des Gewerbefleißes herauszutreten, d.h. zu denken, anstatt zu „arbeiten“, und dabei zugleich den großen protestantischen Affekt der Verantwortung zu bewahren.

Der s. v. v. „Protestantismus des katholischen Südens“ ist der Humanismus; seine kultivierte und gelehrte Muße ist ausdrücklich zu übernehmen. Man übernimmt sie, indem man sich ihr übereignet. Hier geht es darum, sie mit dem protestantischen Affekt der globalen Verantwortung zu verbinden. „Wie macht man das?“ Indem man es stets neu versucht.

Der Spaziergang durch die je zeitgenössische Zivilisation wird stets ein grundlegendes Exerzitium solcher kritisch-schöpferischen Muße sein, solange Menschen unter Zivilisationsbedingungen leben. Die Erkundung im Projektstudium hat diesen und keinen anderen Sinn. Ihre Kodifikation findet sie hauptsächlich in Selbsterfahrungsberichten, die nicht individuell genug sein können. Sie stellen einen Beitrag zur Synthese aus Flanerie und Verantwortung dar.

2a. Herstellung der Erfahrungsfähigkeit

Träumen und Träume aufschreiben, sich dem Befremdlichen und Schockierenden stellen, mit dem Zufall spielen sind Möglichkeiten, Erfahrungsfähigkeit herzustellen, die der Surrealismus etabliert hat, der nicht eine Kunstrichtung war, sondern eine Bewegung zur Veränderung des Lebens. Die kommunikative Bearbeitung von Alltagserfahrungen ist eine in der Gesamthochschule Kassel und in der Projektgruppe „Alltagserfahrungen“ (Frankfurt am Main - Nordweststadt) entwickelte Methode, durch Kommunikation, das heißt Austausch und (assoziativ vorgehende) Beratung, von Alltagserfahrungen zugleich die Fähigkeit zu steigern, Erfahrungen zu machen. Erkundungen im Projektstudium sind erfahrungsintensiv angelegt; kein „Instrument“ wie zum Beispiel ein Fragebogen darf von der Erfahrung ablenken, die zugleich Selbsterfahrung in Situationen, in Erkundungs- und Handlungsräumen ist.

Die Herstellung und Sicherung der Erfahrungsfähigkeit ist unvermeidlicher Dauertopos im Projektstudium, die Erfahrungsfähigkeit ist sozusagen dessen „Seele“, ohne die es nicht leben kann. Deshalb darf hier auf gesonderte Vorwegbehandlung dessen, was ohnehin nicht umgehbar ist und in den folgenden Darlegungen immer wieder auftauchen wird, verzichtet werden. Stattdessen sollen zwei Selbsterfahrungsberichte mit starkem

Reflexionsanteil in das erfahrungsintensive Projektstudium einführen. Der erste ist vom Referenten, der zweite von einem zeitgenössischen Schriftsteller und vom Referenten sachte kommentiert.

2b. Selbsterfahrungsberichte

(1) Eine Erfahrung mit den Mitlebenden und – mit mir selbst ... Durch die Straßen, über die Plätze gehend, schaue ich in die Gesichter der Menschen und versuche, in ihnen zu lesen. Ich weiß nicht, ob es geschieht, daß jemand in meinem Gesicht zu lesen versucht. Hier erinnere ich mich an etwas, das man mich einst lehrte, und das mir wichtig genug ist, es wörtlich zu zitieren: „Vorbeigehen am Menschen, Vorbeigehen am Gemeinwesen, Vorbeitreiben am weltgeschichtlichen Augenblick – das ist dasselbe Gesicht desselben Ethos, dasselbe Leerausgehen, dieselbe Selbstverurteilung und Selbstvernichtung“ (HARTMANN 1962, S. 16).

Ein hartes, wahres, vernichtendes Wort. Das die sich selbst Vernichtenden der Bloßstellung preisgibt. Mensch, Gemeinwesen, weltgeschichtlicher Augenblick sind Hauptinteressenpunkte von Muße und Verantwortung.

Was lese ich in den Gesichtern? Nicht Buchstaben, sondern Zeichen. Zeichen von etwas. Ich treibe hier keine Physiognomik nach irgendwelchen Kriterien, gar objektivierbaren, falls es dergleichen gibt. Ich kann hier nur sagen, was ich darin zu lesen meine, insofern es sich mir aufdrängt, d. h. daß ich den Eindruck nicht abweisen kann. Nach diesen Bemerkungen möchte ich es aussprechen: Ich lese in den Gesichtern Zeichen der Depression. Es ist ein Gebot diagnostischer Praxis, den Eindruck mitzuprotokollieren, hier ist er.

Einmal angenommen, der Eindruck stimme – und er drängt sich mir auf –: Wäre dann nicht zu fragen, woher die Depression kommt? Vielleicht vom Wetter? Doch wohl nicht nur. Woher aber dann? – Wer diese Frage beantworten könnte, hätte dem Zeitalter auf den Grund gesehen. Ich lese die Zeichen als solche einer Synthese aus Verzweiflung und Abstumpfung mit dem Resultat der Depression als massenhaft auftretender Erscheinung, als „Seuche“, als „Volksseuche“.

Unter den Passanten finde ich keinen, den ich als einen Boten der Freiheit wahrnehmen könnte. Ich frage mich, ob, was ich sehe, Zeichen des nahenden Endes ist. Vielleicht übertreibe ich maßlos auf der Grundlage einer Projektion meiner eigenen Depression. Mir selbst ist, offen gesagt, nicht evident, daß ich übertreibe. Ich spüre in meinen Aussagen keinen Deut Übertreibung. Falls ich mich selbst richtig deute, geht es mir darum, mir nichts vorzumachen, die Wahrheit zu wollen auch um den Preis, daß es die über das Ende ist. Es mag meine Privatmarotte sein, daß es mir verächtlich vorkommt, wenn jemand vor der Wahrheit kneift. Schwache Momente gibt's auch bei mir.

Da ich nun so geschwätzig von mir rede, will ich hier wenigstens die Frage an mich selbst richten: Wer bin ich? (Ein Bote der Freiheit? der Wahrheit? Oder vielmehr kein Bote, weil keine Botschaft mehr zu bringen ist, jede Botschaft ins Leere gesprochen ist? Eine Botschaft, die keiner hören will, obwohl jedem das Syndrom aus Verzweiflung und Abstumpfung im Gesicht geschrieben steht, kann nicht abgeliefert werden. Hat es dann überhaupt Sinn, den Versuch zu unternehmen, sie zu überbringen? Vielleicht sollte der Versuch nicht unternommen werden? Aber er ist doch immerhin ein Kommunikationsversuch, und ein Versuch, zur Rettung beizutragen.) Die Frage „Wer bin ich?“ wird zum Zen-Koan, das sie immer war.

Hier noch ein Satz, den man mich lehrte, und mit dem ich auf dem volkreichen Königsplatz in Kassel allein stehe: „Die Selbstbindung der menschlichen Freiheit im Entschluß, das phantasieerschlossene Mögliche auch wirklich zu vermögen, gibt dem Projekt die Aktualität einer Aktion“ (FINKE 1970, S. 127).

Schaue ich die Gesichter, so kommt mir ein solcher Satz ins Leere gesprochen vor.

Bin ich zu pessimistisch? Die geschichtliche Erfahrung des Zwanzigsten Jahrhunderts hat gelehrt, daß methodischer Pessimismus zu den grundlegenden Bedingungen des Widerstands gegen heillose Trends gehört. Methodischer Pessimismus verbunden mit glühender Begeisterung macht widerstandsfähig, freizeitsfähig (BUTTINGER 1972). Mit diesem Resümee einer von BUTTINGER in seinem Jahrhundertbuch ausgebreiteten Erfahrung habe ich mich nur scheinbar vom Königsplatz weit entfernt.

(2) „Bis vor wenigen Jahren habe ich fast immer nur zu Boden geschaut. Wenn ich etwas lese, was ich ganz früh geschrieben habe, habe ich das Gefühl von einem Menschen mit gesenktem Blick, so viel auf der Erde Liegendes kommt darin vor, und so viel Kleines. Ein weggeworfener Handschuh, die vom Tau beschlagene Zellophanumhüllung einer Zigarettenschachtel, Hände im Schoß ohne die Gesichter dazu ... Das alles sah ich als *Zeichen* für das, was ich nicht sah – für die monumentalere Fremdheit der menschlichen Lebensäußerungen, die sich in der Umwelt, wenn auch nicht so poetisch verschlüsselt wie in dem Augenblick eines angebissenen Apfels in einem Kanalgitter, in den Bauten und Straßenfluchten gezeigt hätte, wenn ich nur schon hätte aufblicken können.“

Er deutet dies so: „Der gesenkte Blick war nichts als eine Abwehrbewegung vor so viel menschenverdrängenden Anblicken.“

Nachdem er inzwischen das Aufblicken gelernt hat, nimmt er sich vor, es an (Hoch-)Häusern zu erproben: „Das Märkische Viertel in Berlin ist eine im Auftrag des Berliner Senats geplante Stadtrandsiedlung mit inzwischen über 50000 Bewohnern. Wenn man mit der S-Bahn fährt, muß man in einen Bus umsteigen und nähert sich nach einer Stunde Fahrt, nachdem man sich schon aus der Stadt heraus geglaubt hat, plötzlich einer Siedlung aus einer anderen Welt. Als ich zum ersten Mal dort war, standen zu beiden Seiten der Straße unabsehbar die Hochhäuser im Nebel. Die Häuser waren bunt, jedes in einer anderen Farbe. Auf eine gelbe Fläche, eine Fläche wie ringsum die andern, war ein riesiges Posthorn gemalt, an das ich mich besonders erinnere. Ich stieg aus und ging wie im Traum in ein offenes Tiefgeschloß, in dem ein paar Autos parkten und wo es sehr windig war.“

Aus dem Aufblicken wird eine Auffahrt: „Mit einem engen Lift, in dem sich sofort doppelte Türen schlossen, fuhr ich bis ins oberste Stockwerk hinauf. Der Lift war neu, aber schon von oben bis unten mit Flichen und Sexualsymbolen bekrizelt. Ich ging durch die Flure; aus vielen Wohnungen hörte man die Fernsehapparate, obwohl es erst mitten am Nachmittag war. Ganz oben war eine Plattform, von der ich auf das Märkische Viertel hinunterschaute: ab und zu kreuzten einander Autobusse, Autos fuhren kaum, da die Männer drinnen in der Stadt arbeiteten und nur wenige Frauen hier Zweitwagen hatten. Außer einem Betrunknen neben einem fahrbaren Würstchenstand sah ich weit und breit keine lebende Seele. Ich ab dann unten ein paar Frankfurter“ – das klingt kannibalisch – „und fuhr mit dem nächsten Bus zurück.“

Die nächste Stufe der Erfahrung ist der Besuch bei jemandem, der dort wohnt: „Er hatte eine Wohnung, die über zwei Stockwerke ging; das Auf- und Absteigen machte den Aufenthalt darin sehr theatralisch – statt einfach in einen anderen Raum zu gehen, trat man dort, indem man Stufen herabkam, richtig auf, wie ein Schauspieler. Dem entsprach auch das Unselbstverständliche, Zeremonielle der Lebensäußerungen in dem Hochhaus: jede alltägliche Handlung wurde darin zum Ritual – Trinken, Essen, Fernsehen, selbst das Sitzen und Aus-dem-Fenster-Schauen. Für eine Fußballübertragung im Fernsehen erwartete der Bewohner zum Beispiel gerade Besucher und hatte auch schon einen ‚Kasten Bier‘ bereitgestellt. Mich bewirtete er mit sorgfältigen Gesten, die auf sich selber aufmerksam machen sollten. Daß er den Schinkenhäher etwa mit einer dicken Gefrierschicht um die Flasche aus dem Tiefkühlfach holte und daß er auch die Gläser vorher gekühlt hatte, das spielte er richtig vor. ‚So muß es sein‘, sagte er immer wieder.“

Eine Art Autosuggestion? Oder warum muß das so betont werden?

„Die Lebensvorgänge der Familie schienen mir überhaupt aus solchen isolierten Zeremonien zu bestehen. Sicher war das woanders ähnlich – aber so formalisiert und überdeutlich wie in diesen Wohnverhältnissen, wo man die Alltagshandlungen zu Ritualen machen mußte, um die Illusion vom Anschluß an die Außenwelt zu behalten, hatte ich die Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein, noch nie erfahren. Es war, wie wenn sich ein Verzweifelter besonders schön anzieht.“

Also: (1) Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein; (2) den Anschluß an die Außenwelt (d.h. die Illusion davon) behalten wollen, zu diesem Zweck; (3) die Alltagshandlungen zu Ritualen machen: So macht man das, so muß es sein, und dadurch, daß wir es ebenso machen, gehören wir zur Welt.

Der Autor schildert dann einen Besuch im Ladenzentrum, der zu dem selben Resultat kommt: „Alles war inszeniert ... Wie konnten die Leute in dieser Umgebung auch spontan sein? Die Wege der Hausfrauen waren täglich gleich“ – das sind sie überall mehr oder weniger, aber in der Ghettosituation sind sie offenbar „gleicher“ –, „die Kinder hingen tagaus, tagein an den paar Turngeräten der Kindertagesstätte ... Dazu paßte auch, daß hier eine Theatergruppe umherzog, den Leuten ihr Leben vorspielte, die Kinder es nachspielen ließ – in einer anderen Umgebung wäre eine solche Lebensinszenierung nicht nötig gewesen.“

Die Ratlosigkeit darüber, am Leben zu sein, führt zur Inszenierung des Lebens, also dazu, daß die Menschen dessen schlechte Schauspieler werden – so wird das Leben zu einem schlechten Spiel, das unseren geheimen schlechten Wünschen, sprich depressiven Tendenzen, entspricht: „Das Seltsame an dem allen war, daß ich mich darin wohlfühlte. Mit einer fast obszönen Neugier ging ich stundenlang zwischen Schutthaldden und farbigen Hochhäusern umher. Ich war tief verschreckt, es grauste mir – aber ich wollte nicht weg. Es kam mir vor, als hätte mein Bewußtsein endlich den äußeren Ort gefunden, der ihm im Innern entsprach.“

Es ist der Ort, wo die Kinder „hängen“, „tagaus, tagein“, und wo man an einer Bude „Frankfurter“ verspeist (zum Glück noch keine Freiburger). Als sei dort die vom CLUB OF ROME prophezeite Hungersnot schon ausgebrochen. Die kollektivsuizidalen Tendenzen schlagen im Medium depressiver Gestimmtheit in Gestalt sprachlicher Kannibalismen durch. – Manch einer wird nicht glauben wollen, daß sich diese Stufe der Erfahrung noch steigern läßt. PETER HANDKE fährt zu diesem Zwecke nach La Défense (Paris). Er sucht damit einen Ort auf, wo er noch verschreckter wird, wo es ihm noch mehr graust; denn die latente Depression in uns will manifest werden, weil wir Patienten damit eine seltsame Art von Freiheit gewinnen: „Es kam mir vor, als hätte mein Bewußtsein endlich den äußeren Ort gefunden, der ihm im Innern entsprach. Ganz deutlich wurde mir das, als ich vor einigen Monaten in La Défense war, einem Wohn- und Büroturmviertel am westlichen Rand von Paris. Ja, das ist es jetzt vollständig, dachte ich.“

Das klingt nach Befriedigung: „Es war wie das Gelobte Land, aber nicht in dem Sinn des Paradieses, sondern in dem Sinn, daß sich der Zustand der Welt endlich unverstellt und unverlogen zeigte.“ Hier stimmen Außen und Innen überein.

Was für ein Innen ist es, dem dieses Außen entspricht?: „Aus einer riesigen Metrostation kommt man über mehrere Rolltreppen auf eine weite, steinerne Plattform, an deren Rand schon überall die Haustürme stehen, viele noch in Bau. Eine halbe Stunde blieb ich da fast bewegungslos stehen.“

Anverwandlung an das, was er sieht. Das Innere hat seine Form gewonnen: „Irgendwo auf der Plattform stand eine kleine rote Pommesfrites-Bude. Jede Viertelstunde war in einem Bürohaus Arbeitsschluß, und immer wieder gingen von allen Seiten die Leute eilig von weitem über die Steine hin zu den Rolltreppen. Alle gingen aber hintereinander, auf einer imaginären Linie, in Einerreihen. Sie schienen einem Weg zu folgen, den ich nicht sehen konnte. Immer wieder näherten sich aus verschiedenen Richtungen diese Menschenzüge“ – diese Menschenzüge –, „und verschwanden auf der Rolltreppe“, wie die Lemminge im Abgrund, nein: „wie in einem Zeichentrickfilm.“ Wie etwas Mechanisches also.

„Als mir kalt wurde, ging ich auf dem Plateau umher und kam zu einer kleinen Umzäunung: und dahinter wuchs Gras! Ich schaute hin und bemerkte, daß es sich um verschiedene winzige Grasbeete handelte, jedes mit einem Schildchen besteckt, auf dem die Namen der Grassorten standen. Auf diesem Fleck am Rand der Steinplattform hatte man alle Grassorten Europas und Afrikas versammelt und im Angesicht der Hochhäuser zur Besichtigung ausgestellt.“ Schlecht inszeniertes Gras.

HANDKE schildert weitere Details dieser Einöde, die wir hier übergehen. Wichtig ist immer der Blick auf die Fenster: „Fast überall waren die Vorhänge vor. Die meisten Küchenfenster waren zur Hälfte verstellt von den Kühlschränken, die auf den Tiefkühltruhen standen. Es ist vielleicht auch ein unfreundlicher Tag, dachte ich – aber auf einmal konnte ich mir da keinen freundlicheren vorstellen. Nach einiger Zeit fiel mir auf, daß ich dachte: Vielleicht ist es gar nicht so schlimm, vielleicht gewöhnt man sich daran“. Ja, warum eigentlich nicht? – „Das war der Gedanke, der mich am meisten erschreckte.“

Soweit PETER HANDKE, Beispiel eines Selbsterfahrungsberichts in Wort und Photographie, Beispiel aktiver Medienverwendung, Vorbild und Anregung für diese jetzige wichtige Wendung in der Pädagogik. Bleistift und Papier, Photoapparat und Film sind für Massen von Menschen erschwinglich. Wir haben HANDKES Bericht ein wenig kommunikativ bearbeitet, noch nicht wissenschaftlich verarbeitet. Hierfür mußte er mit begrifflichen Konstrukten von Theorien in fruchtbare Verbindung gebracht werden.

Die zwei Selbsterfahrungsberichte stehen hier als Belege dafür, daß es möglich ist, Flanerie und Verantwortung zu verbinden.

3. Verankerung der Wissenschaft im Leben

Beginnen wir bei einigen binsenglatten Wahrheiten. Kein Mensch hat sich jemals selbst in die Welt gesetzt. Vielleicht kann er sein Leben nach eigenem Entschluß beenden, nicht jedoch es nach eigenem Entschluß beginnen. Auch die Erdbevölkerung im ganzen genommen hat sich nicht selbst in die Welt gesetzt. Sie kann – und wird wahrscheinlich – ihr Gattungsleben infolge ihrer Ursünde „Dummheit“ beenden. Zum Beispiel ist offensichtlich, daß sie noch nicht einmal ausreichend Bäume für diese Erde wachsen lassen kann. Selbst jedoch wenn diese Erdbevölkerung ihre Ursünde „Dummheit“ plötzlich massenweis überwinden würde – woran zu glauben überhaupt kein vernünftiger Grund besteht –, wäre das Leben ihr nicht verfügbar. Niemals kann man alle seine Bedingungen kontrollieren. Das Leben wäre auch dem Denkendsten nicht verfügbar. Er vor allem wüßte dies. In Grenzen läßt es sich, immerhin, erfahren und gestalten. Diese Grenzen sind jeweils zeitalter-geschichtlich abgesteckt als die von Kampffeldern. Sehen wir uns dies näher an.

Bis vor kurzem, etwa bis 1969, war das Hauptkampffeld die materielle und politische Produktion, gelehrt ausgedrückt: „Der Zerfall der vorgängigen Weltdeutung des Mythos hat die reale Basis des Menschenlebens, den materiellen und politischen Produktionsprozeß deutlicher hervortreten lassen, aber zugleich auch als das Fragwürdige und Strittige dargetan.“ „Die sogenannte ‚höhere Kultur‘ macht nunmehr zu ihrem geistigen Inhalt gerade die werktätige Kulturbasis“ (FNK 1970, S. 124f.). Heute ist das Hauptkampffeld und zugleich der geistige Inhalt der sogenannten höheren Kultur (*higher learning*) das Schicksal der Erde und ihrer Lebewesen und Menschen.

Man hat dies auch Überlebenskrise oder Kritische Phase genannt: Die Entwicklung der Technik läuft schneller als Abrüstungsverhandlungen jemals laufen können. Menschen legen an sich selbst als Maßstab Kriterien technischer Effizienz an, obwohl an der Technik immer mehr das Absurde hervortritt. Die Polizei, selber zu einem Strukturmoment der technischen Entwicklung geworden, schützt den Prozeß der tendenziellen Unbewohnbarmachung Mitteleuropas durch Plutoniumerzeugung, -transport und -lagerung vor Störungen, mittels derer Störer den Verwüstungsprozeß aufzuhalten suchen. An der Zeit – daß es allerhöchste Zeit ist, braucht nicht erläutert zu werden – ist, eine Störowissenschaft zu entwickeln und der welt- und menschenverwüstenden Wissenschaft entgegenzustellen: biomorphe contra technomorphe Wissenschaft. Die biomorphe Wissenschaft operiert aus dem Leben heraus im Leben als ein klärendes und entwerfendes Moment des Lebens selbst. Sie entwirft sich als lebensförderndes Alltagshandeln.

Das Leben in seinem jeweils aktuellgeschichtlichen Prozeß – unverfügbar, aber in Grenzen erfahr- und gestaltbar – ist immer schon der Praxisvorlauf der Wissenschaft. Und wohlgemerkt: ob sie dies wahrhaben will oder nicht. Zwar erscheint es manchmal, als sei die Angst-vor-dem-Leben der Wissenschaft als Gesetz eingeschrieben. So muß es nicht sein. Das Leben ist die große, positive Chance der Wissenschaft. Diese kann sich nämlich – nun auch ergreifend, was ihr immer schon voraufgeht und sich ihr als Möglichkeit bietet – eigens in diesen ihren Praxisvorlauf, das Leben, schicken. Dies wäre ein Beginnen, das alles andere als unschicklich ist, es ist in höchstem Maße schicklich.

Begibt sich die Wissenschaft in Gestalt von Aktionsforschungsgruppen und Projektstudiengruppen, das sind Aktionsforschungsgruppen Studierender, eigens in ihren Praxisvorlauf „Leben“ und verankert sie sich darin, anstatt sich ressentimenthaft von ihm

abzutrennen, so erhält der Begriff „Praxisvorlauf“ den jeweils spezifischen Sinn. In Gestalt bestimmter Erfahrungsräume und -dimensionen, bestimmter Praxisfelder und Themachwerpunkte erhält er seine Konkretion aus dem Resultat der Themafindungs-, Themaproduktionsphase der Gruppe, die sich mehr oder weniger an einer beabsichtigten Berufspraxis orientieren kann.

Im ganzen unverfügbar bleibend, erschließt sich so das Leben in Einzelheiten, Bereichen und Zusammenhängen als wissenschaftlich erfahrbar und „schöpferisch“, „poietisch“ gestaltbar. Die im Leben verankerte Wissenschaft birgt die Chance, in ihm, es gestaltend, produktiv zu werden anstatt es bloß rezeptiv abzubilden oder es gar zu zerstören. Wissenschaft als im Leben verankerte vermag Lebensstrukturen – solche der Kommunikation und Interaktion, der Werktätigkeit und Muße – zu gestalten. Dabei sind Konflikte mit den tödlichen Tendenzen unvermeidbar, die die „psychischen Apparate“ vieler einzelner und die Ideologien ganzer Gruppen beherrschen. In die lebensgestaltende Forschung werden nämlich die Betroffenen – in vielen Fällen also Nichtakademiker – nicht nur passiv einbezogen.

4. Praxisvorlauf und Kommunikation

(a) Wissenschaft als „kaputte Kommunikation“?

Wie selbstverständlich geht man selber und gehen die anderen meist darüber hinweg, daß der Rapport der vorherrschenden technomorphen Wissenschaft und ihrer Wissenschaftler mit der Welt und dem Leben aufs tiefste gestört ist. Manch einer würde erstaunt und empört reagieren, sagte man ihm, seine Wissenschaft sei hauptsächlich kaputte und – denkt man an die Wirkung – kaputtmachende Kommunikation. Hierher gehört das bekannte Phänomen – „bekannt und deshalb nicht erkannt“ –, daß wir Wissenschaftler Schwierigkeiten mit der Umgangssprache haben. Nicht nur dies: daß wir sogar untereinander Verständigungsschwierigkeiten haben. Ja, es kommt vor, daß Wissenschaftler benachbarter Arbeitsbereiche diskommunizieren. Vertrackt wird die Sache vollends dadurch, daß auch die Umgangssprache mittlerweile weithin „kaputte Kommunikation“ ist.

Den Mangel bloß zuzugeben nützt noch nichts. Nötig ist, daß man praktische Schritte folgen läßt. Schon gibt es einen neuen literarischen Topos der Wissenschaftssprache. Wissenschaftler schreiben in abgehobener Sprache über Selbstbetroffenheit und entschuldigen sich dafür, daß sie die eigene nicht in erfahrungsintensiven Texten zu einer Sprache bringen, die eine wäre. Ein Beispiel:

„In diesem Sammelband fällt auf, daß eine genauere Schilderung der eigenen *Projektpraxis* und der dort vollzogenen Lernprozesse, Planungsschritte, Evaluierungsschwierigkeiten, Umorganisationen im Rückbezug von Reflexion und Aktion usw. etwa der in den Forschungsprojekten arbeitenden Studenten und Dozenten fehlt. Obwohl theoretisch eingesehen wurde, daß diese Art von Berichten dringend zu weiterer Aufarbeitung und zur Anleitung von allen benötigt werden, die selbst in der Forschungsarbeit stehen, war man leichter zu theoretisch orientierten Aufsätzen als zu Praxisberichten bereit.“

Die Herausgeber selber stellen fest: „Diese Art der Kommunikation ist in einem Wissenschaftsprozess unüblich, in dem die Höhe des Abstraktionsniveaus zum Teil als Gradmesser für Qualität und dementsprechend auch für positive Sanktionen, wie Anerkennung der Qualifikationsnachweise zur Absicherung der eigenen Karriere, dient.“ Zu loben ist die Offenheit, mit der dies zugegeben wird. Es

fehle, sagen die Herausgeber, „eine Praxissprache, in der über Alltagserfahrung berichtet werden kann, ohne daß diese Berichte der Konkurrenz- und Legitimationsfunktion, die oft die Sprache von Veröffentlichungen auszeichnet, zum Opfer fielen (HAAG/KRÜGER/SCHWÄRZEL/WILDT 1972, S. 275f.).

Erfahrung und Kommunikation werden zerstört, wo die Theorie zur Ware, zum Imponiergehabe und zur Legitimation (also Ideologie) für die eigene berufliche Position beziehungsweise Karriere wird. Diese zumeist wissenschaftsübliche Unsprache ist, im Lichte der Kritik der politischen Ökonomie betrachtet, Resultat dessen, daß mit der Sprache Warenfetischismus und Verdinglichung getrieben wird.

Eine derart verdorbene Sprache läßt nicht zu, das vital Nötige zu tun, nämlich über Erfahrungen zu kommunizieren. Im Lichte der Kritik der politischen Ökonomie betrachtet, stehen viele Wissenschaftler als warenförmig auftretende, sich selbst vermarktende Individuen da; und es ist gerade das hochgestochene, neuerdings marxianisch angereicherte „Soziologesisch“, das es ihnen ermöglicht, sich gut zu verkaufen. – Dieser modische Progressismus, der nur ein smartes Mäntelchen für Technokratie und Karrierismus abgibt, könnte bewirken, daß mancher Student nach dem „ehrlichen Reaktionär“ unter den Hochschullehrern Ausschau hält.

(b) Mit dem warenförmigen Alltagsverhalten brechen ...

Bisher ist der Kapitalismus in seinen Hochburgen nicht wirksam negiert worden. Weder ist er gestürzt noch ist er rigiden Kontrollen unterworfen worden. Einzelnen und kleinen Gruppen gelingt es hier und da in ihrem Alltagsleben, sich dem Mitmachen partiell zu entziehen. Ein solches „abweichendes“ Alltagsverhalten steht unter einem Ich-Ideal, welches sozusagen jenseits des Kapitalismus beheimatet ist. Dieses Ich-Ideal fordert unter anderem Sensitivität und Ekel. Wenn es der „Vitalgrundlage“, dem „Es“ dergestalt verbunden ist, daß es dessen schöpferische Potenzen dirigiert, so kann daraus ein Verhalten resultieren, das, in nicht unwesentlichen Teilen der alltäglichen Praxis, nicht mehr kapitalistisch ist. Linien eines solchen transformierten Verhaltens genauer auszuarbeiten obliegt der Kritik des Alltagslebens (LEFEBVRE 1972a, b; 1975; 1977). Wir beschränken uns hier auf die Sprache, Kommunikation.

Das Einfache muß erst hergestellt werden. Zulange schon sind wir dessen entwöhnt, Erfahrungen zu machen, auf ihre Nuancen nicht zu vergessen, und Erfahrungen auszutauschen und damit kollektiv eine Dimension zu eröffnen, in deren Möglichkeiten jeder Einzelne seine Erfahrungsfähigkeit entfalten kann. Solch ein Austausch von Erfahrungen im Kollektiv müßte dazu führen, daß der Zwang, warenfetischistisch verdinglichte Un-Sprache zu reden, abgestreift werden kann und abgestreift wird. Die Frage, ob man in einem solchen Kollektiv bis zu einem gewissen Grade aus der Selbstvermarktung ausbrechen kann, läßt sich gruppendynamisch bearbeiten.

Dennoch bestehen gerade bei vielen Wissenschaftlern die stärksten, scheinrationalisierten Hemmungen, sich in derartigen Weisen aufs Spiel zu setzen. Die Folgen sind pädagogisch und auch wissenschaftlich verheerend. Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Sprache auf der Basis entstörter Kommunikation findet nicht statt, wenn man von den verschwindenden Ausnahmen im Bereich psychoanalytisch begleiteter Gruppenarbeit und erfahrungsintensiver, praxisbezogener und nach Möglichkeit selbstorganisierter Projektstudien absieht.

Wenn die Wissenschaftler, wie viele von ihnen behaupten, ihre wissenschaftliche Arbeit im Interesse der Massen der Lohnabhängigen tun: warum kommunizieren sie dann nicht „vor Ort“ mit diesen Lohnabhängigen, wie Projektstudenten es immerhin tun? Wie anders sollte denn die kollektive Selbstaufklärung des beschädigten Lebens möglich sein? „Nach der brasilianischen Soziologin MARIA EDY FERREIRA ist, wie sie in einer unveröffentlichten Arbeit ausführt, thematische Untersuchung nur insofern gerechtfertigt, als sie dem Volk zurückerstattet, was ihm in Wahrheit gehört – nur insofern sie nicht einen Versuch darstellt, etwas über das Volk zu lernen, als vielmehr mit ihm die Wirklichkeit kennenzulernen, die seine Herausforderung bildet“ (FREIRE 1971, S. 124).

(c) Das technikförmige Alltagsverhalten problematisieren ...

Einst forderte man den „neuen Menschen“ und meinte ihn zu schaffen in der Anverwandlung (*mimesis*) des alten Adam ans Anorganische der Technik. Die Gewerkschaft sei der Transmissionsriemen der Partei, Sozialismus sei Sowjetmacht (Euphemismus zunächst für Parteiherrschaft, dann für Bürokratie) plus Elektrifizierung. Der Name eines Generalsekretärs und späteren Autokraten, STALIN, erinnert an Stahl, ein angenommener Name, versteht sich. Schriftsteller wurden von ihm „Ingenieure der Seele“ genannt. Romantitel hießen „Der eiserne Strom“, „Zement“, „Wie der Strahl gehärtet wurde“. Deutschlands Autokrat HITLER forderte, die Jugend solle „hart wie Kruppstahl“ sein. Etwas „bis zur Vergasung“ tun wurde ein bis heute beibehaltener modischer Ausdruck für jedes Übermaß des Tuns.

Seit Bolschewismus und Faschismus blüht das Abkürzungsunwesen. FREDERICK TAYLOR hatte für jeden Handgriff an der Maschine *the one best way* gefordert, das heißt den kürzesten und damit zeit- (arbeitszeit-)sparenden Verlauf der Bewegung. Das Abkürzungsunwesen ist der Taylorismus der Sprache. Wer Abkürzungen gebraucht, verhält sich technomorph im Sinne der zweiten Phase der industriellen Revolution.

Zeigt jemand mit dem Finger in die Richtung, wo sein Auto steht, so sagt er: „Ich stehe dort“, das heißt: sein Auto ist er, er ist nichts. Hat er finanzielle Schwierigkeiten, so sagt er, er stehe „auf dem Schlauch“, das heißt, daß aus seinen Reifen die Luft heraus ist. Die ganz *up to date* sind, verwechseln sich mit einem Computer und erhalten laufend *feed-back*; den Konkurrenten nehmen sie als den besseren Computer wahr und werfen ihm vor, er habe einen Informationsvorsprung, während man sich selbst rasch mit den nötigen Informationen füttert, um den effizienteren *output* von sich zu geben.

Die komplette Lächerlichkeit dieser Entwicklung verdeckt ihre wichtigere reale Furchtbarkeit: die Hominisierung des Automaten und die Kybernetisierung des Menschen sind ein einziger Prozeß, dessen Ziel der Kybernanthrop ist (LEFEBVRE 1975, S. 16). Hiergegen stehen bislang nur die Poesie und der Mai 1968. Als Remedium sind poetologische Werkstätten, die der Verkörperung der Dichtung im Leben dienen, angezeigt.

(d) Praxisvorlauf und neues Selbstbewußtsein

Hier ist von einer bestimmten Vorleistung zu sprechen und davon, was es bedeutet, sie zu erbringen. Diese Vorleistung ist der Praxisvorlauf, in den man sich eigens eingelassen hat, und insofern man sich in ihn eigens eingelassen hat. Er führt zur Ausbildung eines neuen

Selbstgefühls und „Selbstbewußtseins“, das nicht mit Dünkel zu verwechseln ist. Der Praxisvorlauf kann zum Beispiel darin bestehen, daß wir Stadtteile und Betriebe und darin zugleich uns selbst erkunden. Daß wir in einem Kreis von Industriearbeitern hospitieren, mit Kindern lernen und spielen. Daß wir im Unterricht staatlicher Schulen mit verschiedenen Einzugsbereichen hospitieren, dazu aber kontrastierend beziehungsweise ergänzend in alternativen Bildungseinrichtungen. Erkundungen in Einrichtungen der Psychiatrie sollten nicht fehlen.

Selbsterfahrungsberichte zu schreiben, ist dringend geraten. Deren Vortrag und die Kommunikation über sie, wie überhaupt die kommunikative Bearbeitung von Alltagserfahrungen, je ausgiebiger desto besser, gehört in diesen Praxisvorlauf. Es geht durchaus darum, ihn eigens zu sichern (also nicht zu versuchen, ihn nur nebenbei zu betreiben, er kann nicht erschlichen werden); es geht sogar darum, ihn sich über Jahre zuzumuten, das hat etwas mit dem Reifen des „Selbst“ zu tun und führt zum Erwerb der Fähigkeit, stets wieder beginnen zu können.

Der eigens übernommene Praxisvorlauf als Vorleistung ist eine gewissermaßen verschenkte Leistung. Im Kapitalismus gilt es als anstößig oder als verrückt (das heißt ebenfalls anstößig), etwas zu geben, ohne eine Bezahlung oder zumindest Gegenleistung dafür zu bekommen. Wie sehr würde das Kriterium „verschenken“ auf einen Hochschullehrer zutreffen, der sich darauf einließe, die Vorleistung eines solchen Praxisvorlaufs zu erbringen. Täte er dies, so wäre er rasch im Verruf, „stigmatisiert“. Es sei denn, es täten mehr, gar viele Hochschullehrer.

Der Praxisvorlauf ist diejenige verschenkte Vorleistung, durch deren Erbringung die Warenförmigkeit und damit zugleich die Systemkonformität des eigenen Verhaltens durchbrochen werden kann. Begibt man sich in den Praxisvorlauf, so setzt man sich darin aufs Spiel, und zwar auf das Spiel der Welt. Hat man auf diese Weise einmal die eigene Charaktermaske eingebüßt, an der nun wirklich nicht viel verloren ist, so findet man sich plötzlich offen für Überraschungen und für die Produktivität des Zufalls. Man unterbricht seine Laufbahn und entdeckt die Fruchtbarkeit der Karriere-Lücke. Man darf an Erkenntnisvorgängen teilnehmen, die keinem im Wissenschafts- und sonstigen Betrieb Festgelegten gelingen.

Wenigstens zeitweise ist man nicht mehr in die Unvereinbarkeit zwischen den Polen „Sein“ und „Sollen“ auseinandergespannt. Man „ist“, hat das Gefühl „ich bin“. Man lebt. Hat aufgehört, nach dem Ausdruck von ORIYARA einer der lebenden Leichname der Universität zu sein. Man hat die Weite einer Ortschaft gefunden, die dem Ich-Ideal des „Überschreitenden“ (japanisch: *cho-etsu-sha*) als dem Stützpunkt der eigentlichen Wissenschaft außerhalb des alltäglichen = Professorenkonferenz-Bewußtseins entspricht (ORIYARA 1969).

Gehen Wissenschaftler eigens in den Praxisvorlauf, so ist dies eine Erneuernde Handlung, die ihren eigenen Gedanken als praktische Selbstgewahrnis enthält (TANABE). Insofern kann hier zugleich von einer Erneuerung des Gedankens gesprochen werden. Die partiell entakademisierte Alltagspraxis von Wissenschaftlern und Studenten trägt eine Erneuerung des Gedankens in sich, gerade insofern sie zum Beispiel in der chemieverpesteten Luft von Kassel-Waldau mit Kindern spielen und ihnen bei den Schularbeiten helfen; ebendort mit Kindern Filme drehen lassen, deren Drehbuch diese geschrieben haben (mit allen fälligen Klischees). Dies als Beispiel.

Die bis zu einem merklichen Grade „entakademisierte“ Alltagspraxis von Wissenschaftlern trägt vor allem insofern eine Erneuerung des Gedankens in sich, als sie, allen Verhältnissen trotzend, Zeit füreinander und für andere haben, das heißt nicht mehr mit ihrer Zeit geizen. Genauer: als sie nicht mehr mit sich selbst geizen, sondern sich verschwenden. *Sich* verschwenden, anstatt die Gaben der Erde herauszureißen und wegzuerwerfen. Den eigenen Überfluß ins Spiel bringen. Damit aber einen Zeit-Raum eröffnet haben, in dem sie tätig ins Ganze gehören.

Insofern wir in Waldau tätig ins Ganze gehörten, brachen dort unsere Fragen, brach dort unser Denken auf, ereignete sich dort der Quellort einer Wissenschaft, die wir als sinnvoll erfahren und ausüben können, die also wahrhaft die unsere ist, ebenso wie wir die ihren sind. Dies erinnert an den Satz: „Veränderung der eigenen Persönlichkeit bedeutet Veränderung des Ensembles der Verhältnisse“ (GRAMSCI 1967, S. 154). Gang in den Praxisvorlauf ist Änderung des eigenen Lebens, und diese Tat reicht über das eigene Leben hinaus. Sie sollte weder dramatisiert werden, dies bekäme ihr schlecht, noch sollte sie bagatellisiert werden. „*Mutare vitam*“ = „Das Leben ändern“: dies war eine Losung, die von dem hochmittelalterlichen Reformator JOACHIM VON FIORE ausging. Im Wort des Dichters kehrt sie wieder: „*changer la vie*“ (RIMBAUD). Und verwandelt im Wort des anderen Dichters: „*Ah! le pouvoir de se lever autrement*“ – „O die Kraft, sich als ein anderer zu erheben“ (RENÉ CHAR). In diesem Sinne ist der Gang in den Praxisvorlauf etwas Dichterisches, Poetisches, und in der geistigen Tradition des Abendlandes tief verwurzelt. Dies Poetische ist auch die Zukunft der Wissenschaft, gesetzt, es gelänge, das bedrohte Leben zu retten.

Die Metamorphose meiner selbst wiese über sie hinaus in die Metamorphose der Welt. Beides bedarf meiner (und unserer) Erfahrungsfähigkeit. Diese wird durch Verfremdungseffekt und Schock gefördert. Seltsamerweise bieten integrierte Gesamtschulen hierfür Gelegenheiten, die so woanders vielleicht nicht zu finden sind. Der „Widerspruch zwischen Gesamtschulideologie und Gesamtschulalltag“ fordert die „Erfahrungsfähigkeit“ heraus (KUHNEN 1977, S. 153, 156f.).

In der Gesamtschule X. ist das „Menschenmaterial“ gut sortiert (im herkömmlichen Schulwesen fällt dies aufgrund der Trennung, die wesentlich räumliche Trennung ist, nicht so auf), der Mathematik-Unterricht gliedert die Schüler in drei Teilmengen: den A-, den B- und den C-Kurs. Der A-Kurs funktioniert sehr gut, der B-Kurs mäßig, der C-Kurs überhaupt nicht. Die Schüler im C-Kurs sind als verhaltensgestört auffällig. Nun lernen wir aber die Schüler des C-Kurses kennen. Sie erweisen sich als aktive Typen mit einer urig anmutenden Lebensauffassung. Für Aufsteiger haben sie milde Verachtung.

Nach einiger Zeit wieder im A-Kurs hospitierend, hatten wir plötzlich den Eindruck, daß hier die eigentlich kaputten Typen saßen, mit deren Spontaneität es hapert. Offenbar hatten wir einen unvorhergesehenen Lernprozeß durchgemacht. Welcher von beiden ist denn nun eigentlich der relativ „richtige“ Menschentyp? Welcher von beiden bedarf denn nun eigentlich einer „kompensatorischen Erziehung“? Diese Fragen stellen sich heuristisch; denn beide Eindrücke können in irgendeinem Sinn „falsch“ gewesen sein.

Die in der Gesamtschule X. zutagegetretenen Widersprüche fordern unser Fragen heraus. Was wäre denn der richtige Mensch, ein richtiger Mensch? Ist am Ende diese Frage falsch gestellt? Ist am Ende jeder Mensch ein richtiger Mensch? Ist Otto der richtige Otto und Sabine die richtige Sabine? Geht es etwa darum, zunächst einmal schlicht Menschen, hier junge Menschen, zu bejahen? *Was aber heißt und ist dies eigentlich: konkrete Menschen konkret zu bejahen?* Wie macht man das? Kann man es überhaupt „machen“? Muß ich, damit solche Bejahung aus mir heraus „geschieht“, sozusagen aus dem „Bauch“ meines Seins statt aus dem Kopf meiner Kopflastigkeit, erst einmal in mir selbst etwas ändern? Und was? Wie?

Unsere in der Gesamtschule X aufgebrochene Frage zielte auf den Gedanken des konkreten Menschen ab, den es nicht „theoretisch“ gibt, sondern der in der Erneuernden Handlung zu bezeugen ist.

(e) Praxisvorlauf und Kommunizierbarkeit der Wissenschaft

Der Praxisvorlauf kann helfen, Kommunikation aufzubauen; er kann helfen, diejenige Diskommunikation, die aufgrund warenförmigen, und dazu jene Pseudokommunikation, die aufgrund technomorphen Verhaltens entsteht, abzubauen. Man setzt sich zusammen, bevor man sich auseinandersetzt. Man versucht, subverbal zu kommunizieren, in mitfühlendem und einfühelndem Einverständnis vor aller wortsprachlichen Kommunikation, ohne daß dadurch dieser etwas genommen würde, im Gegenteil.

Wie man sich miteinander fühlt: dies spielt im Kreis von „Unterschichtlern“ – Bauern, Arbeitern – häufig eine fundamentale Rolle auch für das Gelingen wortsprachlicher Kommunikation. Es kann nicht Sache der in Wissenschaftlern und Studenten verkörperten Wissenschaft sein, hierüber mit der Brandmarkung „unwissenschaftlich“ äußerlich hochmütig, innerlich unsicher und ressentimentgeladen hinwegzugehen. Das Auftauen der „kaputten Kommunikation“ *beginnt* auf der vorwortsprachlichen Ebene – in der Projektstudiengruppe, was aber nichts anderes heißt: tendenziell „außerakademische“ Praxisvertreter einbeziehend. Der fällige Neubau der Wissenschaft – Wissenschaft als umgestaltende Selbstaufklärung des beschädigten Lebens – kann nicht anders als in Gemeinschaft mit Grundlage = Adressat der Wissenschaft *ausgeführt* werden: der außerakademischen Bevölkerung, in Bezug mit welcher die Projektstudiengruppe, mehr oder weniger klientelbezogen, arbeitet.

Das „Laboratorium“ für die Entwicklung der Praxissprache liegt dicht bei der Erfahrung. Zugespißt ließe sich sagen: erst in ihrer kommunikativen Bearbeitung wird die Erfahrung dem, der sie gemacht und kommuniziert hat, zur Erfahrung. In dieser fürs *Erfahren* selbst noch, ja in gewissem Sinne: *allererst konstitutiven* Kommunikation von Erfahrungen wird die bislang fehlende Praxissprache entwickelt.

Hierauf ist vonseiten der Aktionsforschung – einschließlich der Aktionsforschung Studierender, daß heißt des Projektstudiums – Ausdauer, Energie und Sorgfalt zu verwenden. Das ist keine kleine Aufgabe, es gehört einiges dazu. Beispielsweise: Ohne daß Aktionsforscher und Studenten mit dem warenförmigen, kommunikationszerstörenden Alltagsverhalten, nämlich der Selbstvermarktung, brechen, ist diese Aufgabe nicht zu erfüllen. Derartige Tätigkeiten können keineswegs nebenbei, neben der angeblich „eigentlichen“ Wissenschaft, geleistet werden, wie sie von den zur sich-aufs-Spiel-setzen-den Selbstreform Unbereiten in durchsichtiger Absicht propagiert wird. Hier ist ganze Kraft und *Zeit*, eben der Mut zur Karriere-Lücke, erfordert.

Die Entwicklung der Praxissprache wird der entscheidende, jedoch nicht der einzige Schritt sein, in dem die in diesem Prozeß sich erneuernde Wissenschaft, darin die von ihr eigentlich Gemeinten mitwirken, sich kommunizierbar machen wird.

5. Phasen der Sinnproduktion im Projektstudium

Nach diesem Versuch, die Notwendigkeit des Praxisvorlaufs als unumgebar zu begründen, sei nun ein Gesamtüberblick über die lediglich idealtypisch zu verstehenden

Phasen eines praxisbezogenen, erfahrungsgesättigten, selbst organisierten Projektstudiums gewagt.

Dieses Projektstudium, wie es von einigen Gruppen von Studenten in der Kasseler Lehrerbildung mit Beteiligung einiger Studenten anderer Studiengänge praktiziert wird, kann idealtypisch in voneinander unterscheidbare, keinesfalls mechanisch trennbare Phasen gegliedert werden. Derartige Gliederungen würden grob mißbraucht, ließe man sie zu einem starren Schematismus zugunsten bürotechnokratischer Regulation verkommen. Phasenmodelle sind sinnvoll, sofern sie als „mit großer Abweichungstoleranz“ – eben als idealtypische Einteilung – entworfen werden. In MAX WEBERS Begriff „Idealtypus“ bedeutet „Ideal-“ nicht „Vorbild-“, sondern „abstrahierende Konstruktion“, um einen Vergleichs-„maßstab“ für die Wirklichkeit zu gewinnen – hier die von Projektverläufen –, die gerade in der Abweichung besteht. (Unter Umständen kann es sinnvoll sein, daß ein Projekt sich hauptsächlich in der Phase Eins (Erkundungsphase) befindet und trotzdem am Projektmarkt, dem Spezifikum und Konstitutivum der Phase Zwei, teilnimmt, etwa sich vorstellt und kodifizierte Erkundungen sowie Gespräche darüber anbietet. Dies nur als Beispiel.)

Als *Phase Null* könnte man das Stadium *autonomer Themafindung oder Themaproduktion durch die Gruppe* bezeichnen. Das Thema ist strukturell ein thematischer Brennpunkt, d. h. nicht sinnvollerweise im Rahmen einer einzigen Disziplin behandelbar, und bezieht sich auf Praxisfelder, in der Regel solche der geplanten Berufstätigkeit der Teilnehmer, die aber nicht in bornierter Weise zu verregeln und verriegeln sind.

In dieser Phase geht es darum, daß die Gruppe in einem Diskussionsprozeß ihr Thema findet beziehungsweise produziert. Einmal ge- oder erfunden, wird es nicht starr bleiben, sondern sich im weiteren Verlauf des Projektstudiums dieser Gruppe entwickeln. Entscheidend ist, daß das Thema Ort, Gemein-Platz, point de ralliement, Alarmplatz ist, auf dem die Gruppe sich treffen kann und zugleich den Boden abgibt, auf dem sich ein bis zu einem gewissen Grade gemeinsames Selbstverständnis (und von daher Gruppenidentität), Zusammenhalt, Interaktion und Kommunikation, ein modernes Wunder also, ereignen kann, und daß darüber hinaus das erfundene Thema das Studium der Teilnehmer in erheblichem Maße sinnhaft zu strukturieren hilft. Die Thema-Hervorbringung in gemeinsamer Beratung ist die Sinnproduktion in der Phase Null des Projektstudiums.

Als *Phase Eins* wäre das Stadium unvorstrukturierter Erkundungen in mehr oder weniger thema-einschlägigen Praxisbereichen zu bezeichnen. Ordnender Zentralbegriff ist die *Erkundung*. In Selbst- und Realitätserfahrung wird hier im Dokumentieren, Kommunizieren, somit im „Bearbeiten“ der Erfahrungen eine Aktionshermeneutik entwickelt, eine Fähigkeit der Austragung von und Selbstausslegung in Aktionen. Die Aktion hat hier den Charakter der unvorstrukturierten Erkundung, des freien, nicht durch Instrumente – Fragebogen usw. – verstellten Hineingehens in Erfahrungsräume, der „Wiedervereinigung von Kopf- und Fußarbeit“. Diese Aktionshermeneutik, die mit der ersten Phase keineswegs aufhören soll, dient dem Zweck, Vollzugswachheit und Eigenständigkeit der Teilnehmer zu steigern, damit jeder einzelne in steigendem Maße spüren lernt, was in welchen Situationen geschieht, ihm geschieht, mit ihm geschieht. Eine solche Sensitivierung des Teilnehmers für ihn selbst in Situationen, eine solche, wenn so zu sagen erlaubt ist, „Entdämpfung“ in Selbst- als Realitätserfahrung und der kollektiven „Bearbeitung“ dieser Erfahrungen, welche „Bearbeitung“ in der Gruppe sie erst in einem strengen Sinne zu Erfahrungen macht, – die Stiftung also dieser Dimension der Kommunikation, Erfahrung und Selbstgefühl ist die Sinnproduktion in der Phase Eins des Projektstudiums.

Als *Phase Zwei* wäre das Stadium *wissenschaftlicher Verarbeitung von Erfahrungen*, gefolgt von gezielten Erkundungen, zu bezeichnen. Ordnender Zentralbegriff ist die *wissenschaftliche Diskussion* und die Herstellung und Sicherung eines Platzangebots für sie. Hier geht es darum, Erfahrungen, die in Selbsterfahrungsberichten kodifiziert sind, in den Kontext begrifflicher Konstrukte einzustellen, um herauszufinden, welcher Zuwachs an Einsicht sich daraus ergibt. Damit dienen diese kodifizierten Erfahrungen aber zugleich als Kriterien für die Auswahl aus dem Angebot der Theoriesätze. Deren nicht wenige wurden in einer derartigen Praxisferne entwickelt, daß sie sich

nur als untauglich erweisen können. Hier liegt vermutlich viel geheime Furcht begründet, die Theoretiker gegenüber dem Projektstudium hegen, Furcht nämlich, daß das eigene Theorieangebot als nicht tauglich überführt wird. Zweifelsfrei bewährt haben sich bisher meines Erachtens die Forschungsansätze von C. WRIGHT MILLS und HENRI LEFEBVRE. Es wäre sehr reizvoll, den angeführten Erkundungs-Selbsterfahrungsbericht von PETER HANDKE einmal, zunächst gesondert, in jedem der beiden genannten Theorieangebote zur Zwiesprache mit Begriffen zu bringen. Bemerkenswert ist, daß beide Ansätze nicht spezialisiert sind, sie die Fachidiotie von vornherein hinter sich gelassen haben. Es sind ursprünglich synthetisch vorgehende Ansätze, in deren Zusammenhänge thematische Brennpunkte behandelt werden können. Sie sind transdisziplinär und können nicht aus fächerartigen Disziplinen zusammengestückelt werden. Derartige Möglichkeiten müssen in ausgeführten Beispielen vermittelt werden.

Ferner lassen sich in dieser Phase gezielte Erkundungen ansiedeln. Blick hinter den Vorhang, Eroberung von Wissen und detektivische Kleinarbeit – in Stadtteil, öffentlicher oder wilder Müllkippe, Wald, Flur und Gewässer, Betrieb, Schule, Verwaltung usw. und *last but not least* in der Wissenschaftspraxis – haben hier ihren Platz. In dieser Phase ist die Aufdeckung bisher verdeckter Skandala, aber auch die Entdeckung und Erforschung bisher wenig bekannter, gar erkannter Erfreulichkeiten, am Platze. Es handelt sich darum, bisher Verdecktes ins Offene der Diskutierbarkeit zu bringen.

Deshalb wird die Einheit dieser Phase dadurch gestiftet, daß sie eine „Agora“ erfordert: die wissenschaftliche Diskussion in sie fördernden Milieus. Die Herstellung dieser „Agora“ ist die dieser Phase eigene Sinnproduktion. Offene Projektmärkte und öffentliche Methodenvergleiche (zum Beispiel derjenige zwischen Ethnomethodologie und Kritik des Alltagslebens) gehören hierher. In dieser Phase ist die wissenschaftliche Grundlagendiskussion zu führen. Sie ist zugleich die Phase der „Wissenschaftsdidaktik“ als Ins-Werk-Setzen der den Projekten je eigenen Vermittlungs- und Veröffentlichungsmöglichkeiten. Ergänzend dürften hier wissenschaftsgeschichtliche Rück-, Um- und Vorblicke angezeigt sein.

Als Phase Drei wäre schließlich dasjenige Stadium zu bezeichnen, in dem *bisher erworbene Handlungs-/Interventionskompetenz gefestigt, weitere hinzugewonnen* wird. Ordnende Zentralbegriffe sind „Eingriff“ und „Gestaltung“.

Die Handlungskompetenz soll paradoxerweise sowohl den berufsfeldspezifischen Erwerb der Subsistenzmittel als auch die demokratische Gestaltung der Bedingungen und sachlichen Inhalte dieses Erwerbs ermöglichen (am Beispiel des Lehrers: mit den Schülern Sinn statt Absurditäten zu produzieren und dies so abzusichern, daß man nicht leicht gefeuert werden kann). In dieser Phase besteht die Sinnproduktion der Projektstudenten in der Anlage der eigenen Gesamtpraxis als lebensfördernd-verändernd, tendierend in die Richtung auf die – vielleicht utopische – Rettung der Erde, ihrer Lebewesen und Menschen vor Verwüstung und kollektivem Selbst-Mord. Diese Anlage der eigenen Intervention im Berufsfeld und darüberhinaus ist auch dann sinnvoll, wenn, wie heute, das Gelingen der Rettung durchaus fraglich ist.

Zum Untergang im Omnizid (via Atomkrieg resp. Ökozid) nach Möglichkeit nicht beizutragen, ja ihn nach Möglichkeit zu bremsen und zu verhindern: dies ist die Sinndimension des eigenen Eingriffs, ist der tathafte Gedanke der Rettung vor dem Untergang, der auf die Nebel des Alten Testaments (die sogenannten Propheten) zurückgeht und heute auf das Erdganze auszudehnen ist: Gedanke der Rettung in umsichtig geführter Aktion der Beratungsgemeinschaft, bezeugbar in der Erneuernden Handlung, die in der Alltagspraxis das Inkognito der Unscheinbarkeit annehmen kann (um im Beispiel „Schule“ zu bleiben: als unauffällige Therapie im Klassenzimmer).

Insofern die (Selbst-)Erfahrungskompetenz und die wissenschaftliche „Verfahrens“-kompetenz (im Sinne von Verfahrensweisen wissenschaftlichen Geistes aus der Synthese von gebildeter Muße und Verantwortung) in die Interventionskompetenz eingehen und in ihr, als sie mitkonstituierend, aufgehoben bleiben, bildet das Projektstudium eine organische Sinnganzheit, etwas wie einen Sinn-Organismus aus. Projektstudium ist Form des Lebens, Wissenschaft als Alltagshandeln, das den Alltag verändert. Projektstudium ist methodisch erarbeitbares *savoir vivre*, Lebenskunst, und endet nicht mit dem akademischen Studium.

Diese Strukturreform zunächst der Wissenschaftspraxis zeigt, was mit der „Gesellschaft“ gemeint sein könnte: kollektive gestalterische Freiheit aus kollektiven und individuellen Freiheiten, Projekt aus Projekten, sichvergesellschaftende Sinnproduktion, die eingreifend sieht und sehend eingreift. *Self-cultivating individuals, society of self-cultivating publics* nach C. WRIGHT MILLS (MILLS 1959, 1963, 1951; vgl. KÖSTLER), das Globalprojekt nach HENRI LEFEBVRE (1974) und die kollektive Freiheit nach EUGEN FINK (1959, S. 14f.; 1970, S. 239f.) sind Begriffe, die vom selbstorganisierten, erfahrungsintensiven und praxisbezogenen Projektstudium herbeizitiert werden. Auf diesen Wegen könnte auch der noch immer dauernde Provinzialismus deutscher Bildungs- und Gesellschaftswissenschaft überwunden werden.

Hier sei noch einmal betont: Das Kasseler Phasenmodell des Projektstudiums ist allein Organon der Selbstverständigung von Projekten, keineswegs Instrument administrativer Regulierungen.

Enthalten nun die Durchblicke, zu denen wir gelangten, eine Anweisung darauf, zur Diskussion gestellt zu werden? Der Bezug des erfahrungsintensiven, praxisbezogenen, selbstorganisierten Projektstudiums auf den tathaften Gedanken der Rettung vor dem Untergang ist eine solche Anweisung. Wie aber steht es dann mit den Konsequenzen? Nun, ziehen oder nicht ziehen kann diese jeder nur für sich. Selbstorganisation, Erfahrungsintensität, Praxisbezug, Karrierelücke sind Anweisungen auf Autonomie, nicht Heteronomie. Jeder muß selbst entscheiden, ob er dasjenige aufgeben will an kultivierter Unmenschlichkeit, was WALTER BENJAMIN die *bourgeoise Indifferenz* genannt hat (BENJAMIN 1961; SIMON 1959).

Literatur

- BENJAMIN, W.: Das Leben der Studenten. In: DERS.: *Illuminationen*. Frankfurt/M. 1961, S. 9–21.
 BUTTINGER, J.: Das Ende der Massenpartei. Am Beispiel Österreichs. Frankfurt/M. 1972.
 FINK, E.: Alles und Nichts. Ein Umweg zur Philosophie. Den Haag 1959.
 FINK, E.: *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg/Br. 1970.
 FREIRE, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin 1971.
 GRAMSCI, A.: *Philosophie der Praxis*. Eine Auswahl. Frankfurt/M. 1967.
 HAAG, F./KRÜGER, H./SCHWÄRZEL, W./WILDT, J.: *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München 1972.
 HANDKE, P.: Die offenen Geheimnisse der Technokratie. In: DERS.: *Als das Wünschen noch geholfen hat*. Frankfurt/M. 1974, S. 31–38; vgl. S. 39–54.
 HARTMANN, N.: *Ethik*. Berlin 1962.
 KÖSTLER, W.: *Wissenschaftliche Phantasie und intellektuelles Handwerk* (unveröffentlichtes Manuskript).
 KUHNEN, J.: *Erfahrungen mit der Gesamtschule. Soziale Integration als gesellschaftliche Begründung und pädagogische Praxis von Gesamtschulversuchen*. Lampertheim 1977.
 LEFEBVRE, H.: *Das Alltagsleben in der modernen Welt*. Frankfurt/M. 1972. (a)
 LEFEBVRE, H.: *Die Revolution der Städte*. München 1972. (b)
 LEFEBVRE, H.: *Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse*. München 1974. (*La survie du capitalisme*. Paris 1973.)
 LEFEBVRE, H.: *Metaphilosophie. Prolegomena*. Frankfurt/M. 1975.
 LEFEBVRE, H.: *Kritik des Alltagslebens*. Kronberg/Ts. 1977.
 MILLS, C. W.: *White Collar. The American Middle Classes*. London/Oxford/New York (Oxford University Press) 1951.
 MILLS, C. W.: *The Sociological Imagination*. New York (Oxford University Press) 1959.

- MILLS, C. W.: Power, Politics and People. The Collected Essays. London/Oxford/New York (Oxford University Press) 1963.
- ORIYARA, H.: Am Abgrund des Verfalls der Tokyo University. „Fachbetrieb“ und das Problem des Menschen (jap.). In: Chuo Koron. Tokyo 1969.
- SIMON, E.: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. (Schriftenreihe wissenschaftlicher Abhandlungen des LEO BAECK Institute of Jews from Germany. Bd. 2.) Tübingen 1959.